

## זמירה מברך וברכה קרמרסקי

### אוריינות קריאה: היבטים חינוכיים

#### רקע

בתחילת שנות ה-2000 הצטרפה ישראל לסדרת מבדקים בינלאומיים (PISA) המתמקדים באוריינויות קריאה, מתמטיקה ומדעים. המבדקים, המיועדים לנערים ונערות בני 15, נערכים בחסות ארגון OECD, הארגון לשיתוף פעולה ופיתוח כלכלי. ארגון זה, המכונה גם ארגון המדינות המתועשות, נוסד כדי לעזור למדינות החברות בו לשפר את כלכלתן ורווחתן החברתית.

נשאלת השאלה: מדוע ארגון ה-OECD, שהוא אירגון כלכלי, החליט לבצע מחקר בתחום החינוך? נוסף לכך, בהנחה שיש צורך לערוך מחקר בחינוך, מדוע ההתמקדות היא דווקא באוריינויות? ולבסוף מהי הסיבה שהאוכלוסייה הנבדקת היא גילאי 15? תשובות לשאלות אלה תסייענה בהבנת מושג האוריינות כפי שהוא נתפס מההיבט החינוכי.

מדי שנה עורך ארגון OECD מחקרים שמטרתם קביעת אינדיקטורים העשויים לסייע בעיצוב מדיניות כלכלית. במסגרת מחקרים אלה נמצא ממצא עקבי החוזר שנה אחר שנה הן ברמת המדינה והן ברמת הפרט: ככל שרמת ההשכלה במדינה גבוהה יותר, כך גבוהה רווחתה הכלכלית-חברתית; כמו כן, ככל שרמת ההשכלה של הפרט גבוהה יותר, כך גדלים סיכוייו למצוא עבודה ולהשתכר יותר. לדוגמא, ברוב המדינות, לרבות ישראל, סיכוייו של אדם שסיים בית-ספר יסודי להיות מובטל גדולים פי שניים מאדם שסיים בית-ספר תיכון. סיכוייו של אדם שסיים אוניברסיטה להיות מובטל אפסיים. ממצא זה הוא כה עקיב, עד כי ארגון OECD קבע כי במדינות המתועשות – חינוך הוא אחד התשתיות הבסיסיות (OECD, 2001). תפיסה זו הביאה את הארגון להתמקד בחקר התשומות והתפוקות בתחום החינוך, על מנת לסייע בקבלת החלטות על בסיס מידע (Evidence based policy making).

למרות המתאם החיובי הגבוה בין רמת ההשכלה לרמת הכנסה, קיימים משתנים חינוכיים נוספים המנבאים רווחה כלכלית-חברתית. במחקר שנערך בקנדה בקרב מבוגרים (OECD, 2001) נמצא כי רמת אוריינות (literacy) מנבאת הצלחה בשוק

העבודה מעבר למה שניתן לנבא על ידי רמת השכלה. במילים אחרות, לשני אנשים בעלי רמת השכלה זהה אך רמת אוריינות שונה, לאדם האורייני יש סיכוי גבוה יותר למצוא עבודה מכניסה מאשר לאדם שרמת אוריינותו נמוכה יותר. נמצא, למשל, כי לאנשים בעלי רמת השכלה בינונית, יש הסתברות כפולה להיות בלתי מועסקים אם רמת אוריינותם מדורגת בחמישון הראשון והשני בהשוואה לכל האחרים. מחקרים אלה מצביעים על הצורך בהערכת רמת האוריינות כאמצעי לעיצוב מדיניות חינוכית המבוססת על מידע.

ההחלטה להתמקד בגילאי 15 התקבלה לאחר התלבטות מרובה. בכל המדינות המתועשות תלמידים בגילאי 15 הם בסוף לימודיהם בבית הספר היסודי ו/או חטיבת הביניים. בשלב זה הם אמורים לרכוש את יסודות הקריאה והכתיבה ואת המושגים והמיומנויות הבסיסיים במתמטיקה ובמדעים. מידע זה מאפשר להם להמשיך ולהעמיק בלימודיהם לאורך כל החיים (life long learning). תחומים אלה מהווים את יסודות האוריינות, כפי שנראה בהמשך.

#### אוריינות מהי ?

מושג האוריינות עבר מהפכה בשנים האחרונות. בעבר, המושג התייחס רק ליכולת לקרוא ולכתוב. זוהי גם ההגדרה המילוגית (אבן שושן, 2000). היום מקובל להגדיר אדם אורייני כאדם בעל קשת רחבה של ידע וכישורים בתחומים שונים, שרכש בבית-הספר ומחוצה לו במהלך הלימודים הפורמליים והבלתי פורמליים. מכאן, שאוריינות היא משתנה רציף, הממשיך להתפתח במהלך כל החיים (life long learning).

המחקר החינוכי נותן פרשנות אופרטיבית למושג האוריינות, באופן שיאפשר בניית כלי מדידה והערכה. על פי תפיסה זו, תלמיד אורייני הוא "תלמיד שיש לו בסיס ידע מוצק בקריאה, במתמטיקה ובמדעים, הוא בעל הבנה של התהליכים והעקרונות הבסיסיים בתחומים אלה. הוא מסוגל להשתמש בידע ובכישורים בסיטואציות שונות. והוא בעל יכולת להמשיך ללמוד ולהעמיק באותם תחומים לאורך כל החיים" (OECD, 2001, p.19). ההתמקדות בתחומי הקריאה, המתמטיקה והמדעים נעשתה לאור העובדה שאלה הם תחומי הלימוד הבסיסיים בחינוך היסודי ומהווים תשתית לכל הלימודים האחרים.

הגדרה זו מתייחסת, אפוא, לשלושה מרכיבים: תכנים ("בסיס ידע מוצק"), תהליכים ("הבנה של תהליכים והעקרונות הבסיסיים...") והקשרים ("מסוגל להשתמש בידע ובכישורים בסיטואציות שונות"). התוכן מתייחס לגוף הידע בתחומים השונים: קריאה, מתמטיקה ומדעים ("מה"). התהליכים מתייחסים לפעולות שיש לבצע ("איך"), כגון: שליפת מידע מטקסט כתוב או כתיבת חוות דעת על טקסט. ההקשר

(הקונטקט) מתייחס לסיטואציה שבה הידע והמיומנות מיושמים, למשל: קבלת החלטות ברמה אישית או הכנת תופעות עולמיות. להלן נתייחס בהרחבה לאוריינות הקריאה. נגדיר אותה על פי תפיסת PISA ונשווה הגדרה זו להגדרות שניתנו במחקרים אחרים. לבסוף, נתייחס להשתמעויות החינוכיות הנובעות ממחקרים אלה. בגלל קוצר המקום לא נתייחס במאמר זה לאוריינות מתמטית ולאוריינות מדעית.

### אוריינות קריאה מהי? – גישת PISA<sup>1</sup>

“אוריינות קריאה” (Reading Literacy) מתייחסת ל”יכולת להבין את הטקסט, להשתמש בכתוב בו, ולהפעיל עליו שיקול דעת (Reflect) על מנת להשיג את מטרות הקורא, לפתח את הידע והפוטנציאל שלו, ולאפשר לו להשתתף באופן יעיל בחברה” (תרגום חופשי: OECD, 2001, p. 21).

גם באוריינות קריאה ניתן להבחין בשלושת הממדים שנוכרו למעלה: תוכן, תהליך והקשר.

מימד התוכן מתייחס למגוון רחב של טקסטים, הן טקסטים מילוליים והן כאלה שאינם מילוליים. טקסטים מילוליים כוללים: טקסט סיפורי, תיאורי, עיוני וטיעוני. אך טקסטים כתובים יכולים להציג מידע גם בצורה שאינה מילולית, אינה ליניארית או אינה רציפה: למשל, על ידי דיאגרמות, גרפים וטבלאות. על פי גישה זו, תלמיד אורייני, מסוגל לקרוא ולהבין טקסטים מילוליים ובלתי מילוליים, רציפים ובלתי רציפים, ליניאריים ובלתי ליניאריים.

מימד התהליך מתייחס למיגוון מיומנויות הכוללות: אחזור מידע (retrieving information), פירוש הטקסט (interpretation), הערכה והפעלת שיקול דעת (reflection and evaluation) על הטקסט ותצורתו (forms of texts). אחזור מידע מוגדר כאיתור פיסת מידע אחת או יותר, המופיעה בטקסט באופן ישיר או מרומז. פירוש טקסט מוגדר כהבנת המשמעות והסקת מסקנות מחלק אחד או יותר מהטקסט, ואף כמובן מהטקסט כמכלול. הקטגוריה האחרונה מתייחסת להערכה והפעלת שיקול דעת על הטקסט ותצורתו בזיקה לידע הקודם שיש לקורא, לניסיונו ולרעיונותיו. קטגוריה זו כוללת גם ביקורת והבעת דעה אישית על הטקסט.

מימד הקונטקסט מתייחס להקשר שבו נכתב הטקסט או לסיטואציה שבה ייעשה שימוש בטקסט. יש להבחין, למשל, בין טקסטים שנכתבו לשימוש אישי (כמו: מכתב אישי או יומן אישי), בהשוואה למסמכים פורמליים או ציבוריים (כמו דוחות), דפי

זמירה מברך וברכה קרמרסקי

הוראות (manual) הנכתבים לצרכים מקצועיים, או ספרי לימוד ודפי עבודה הנכתבים לצרכים חינוכיים. הקונטקסט מכתוב במידה רבה את סוג הטקסט והאופן שיש לקרוא אותו.

במחקר PISA הוגדרו חמש רמות של אוריינות. הרמות הן הייררכיות, כלומר תלמיד הנמצא ברמה מסוימת יכול לבצע את כל הנדרש ברמה נמוכה יותר. כל אחת מהרמות מחולקת לשלוש המיומנויות הבסיסיות: אחזור מידע, פירוש והערכה והפעלת שיקול דעת. הטבלה הבאה מפרטת את הנדרש בכל רמה ורמה.

מחקר PISA

מה מודדות רמות הבקיאות באוריינות קריאה

אחזור מידע retrieving	פירוש טקסט interpretation	חשיבה והערכה reflection and evaluation
<b>מה מעריכים בכל אחת מסקאלות האוריינות:</b>		
אחזור מידע מוגדר כאיתור פיסת מידע אחת או יותר בטקסט.	פירוש טקסט מוגדר כהבנת המשמעות והסקת מסקנות מחלק אחד או יותר של הטקסט.	חשיבה והערכה מוגדרים כייחוס טקסט לניסיון, לידע ולרעיונות של היחיד.
<b>רמה</b>		
5 מאתרים ואולי גם מסדרים ברצף או מחברים פיסות מידע רבות הטמונות עמוק בחומר, שבחלקם לא קיימים בגוף הטקסט; מסיקים איזה מידע בטקסט רלבנטי למשימה; מתמודדים עם מידע מתחרה מקיף ו/או מאד סביר.	מבינים את המשמעות של שפה מגוונת או מדגימים הבנה מלאה ומפורטת של הטקסט.	מעלים השערות ומעריכים באופן ביקורתי את הטקסט תוך כדי מימוש בידע מיוחד; מתמודדים עם רעיונות המנוגדים לציפיות ומראים הבנה מעמיקה של טקסטים ארוכים ומורכבים.
4 מאתרים ואולי גם מסדרים ברצף או מחברים פיסות מידע רבות הטמונות בטקסט, שכל אחת מהן צריכה לעמוד בקריטריונים רבים, וההקשר או הצורה אינם מוכרים; מסיקים איזה מידע בטקסט רלבנטי למשימה.	מסיקים מסקנות המבוססות על הטקסט כדי להבין וליישם קטגוריות בהקשר בלתי מוכר; מבינים את המשמעות של קטע טקסט על ידי התחשבות בטקסט כולו; מתמודדים עם דו משמעות, רעיונות המנוגדים לציפיות ורעיונות המנוסחים בצורה שלילית.	משתמשים בידע פורמלי או כללי כדי להעלות השערות בנוגע לטקסט או מציירים באופן ביקורתי את הטקסט. מראים הבנה מדויקת של טקסטים ארוכים ומורכבים.

אוריינות קריאה: היבטים חינוכיים

<p>מקשרים או משווים, נותנים הסברים, או מעריכים תכונה של הטקסט; מדגימים הבנה מפורטת של הטקסט ביחס לידע מוכר ויומיומי; או משתמשים בידע פחות מוכר.</p>	<p>משלבים מספר חלקים בטקסט כדי לזהות רעיון מרכזי; מבינים יחסים, או מבינים את המשמעות של מילה או משפט; משווים, מעמתים או ממיינים חלקים בטקסט, ולוקחים בחשבון קריטריונים רבים; מתמודדים עם מידע מתחרה.</p>	<p>3 מאתרים, ובמקרים מסוימים מזהים את היחסים בין פיסות מידע, שכל אחת מהן יכולה להידרש לעמוד בקריטריונים רבים; מתמודדים עם מידע חשוב ומתחרה.</p>
<p>עורכים השוואה או קישור בין הטקסט ומידע חיצוני, או מסבירים תכונה של הטקסט באמצעות שימוש בגישות ובניסיון האישיים.</p>	<p>מזהים את הרעיון המרכזי בטקסט; מבינים את היחסים, או מבינים משמעות בתוך חלק מוגבל של הטקסט כאשר המידע אינו בולט, ונדרשת הסקת מסקנות ברמה גמוכה.</p>	<p>2 מאתרים פיסת מידע אחת או יותר, שכל אחת מהן יכולה להידרש לעמוד בקריטריונים רבים; מתמודדים עם מידע מתחרה.</p>
<p>מבצעים חיבור פשוט בין מידע בטקסט וידע מוכר ויומיומי.</p>	<p>מזהים את הנושא העיקרי או מטרת המחבר בטקסט לגבי נושא מוכר, והמידע הדרוש בטקסט בולט וכן נושא מוכר.</p>	<p>1 מתחשבים בקריטריון יחיד כדי לאתר פיסת מידע עצמאית אחת או יותר המצוינות במפורשות בטקסט.</p>
<p>הערה: משימות בקצה התחתון של כל אחת משלוש סקאלות הקריאה דורשות שימוש ישיר ופשוט בטקסט. משימות קשות בקצה העליון דורשות שימוש מורכב יותר בטקסט וברעיונות המבוטאים בו.</p>		

(תרגום חופשי מתוך: OECD 2001, pp. 36-37)

אפילו מבט מהיר בטבלה יגלה, כפי שצפוי, כי משימות בקצה התחתון של כל סקאלה דורשות יכולות שונות לגמרי מאלו שבקצה העליון. לדוגמה, כל המשימות על סקאלת אחזור מידע דורשות מהתלמיד לאתר מידע בטקסט סיפורי או בצורות כתיבה אחרות. המשימות הקלות ביותר על סקאלה זו דורשות מהתלמיד לאתר מידע המצוין באופן מפורש בטקסט על פי קריטריון יחיד, כאשר יש מעט, אם בכלל, מידע מתחרה בטקסט. בניגוד לכך, משימות בקצה העליון של סקאלה זו דורשות מהתלמיד לאתר ולסדר ברצף פיסות מידע אחדות הטמועות עמוק בטקסט, לעתים בהתאם לקריטריונים רבים, ולעתים תוך אבחנה במידע מתחרה בטקסט המצוי והחולק תכונות משותפות עם המידע הנדרש עבור התשובה.

כללית, רמת אחזור מידע תלויה במספר פיסות המידע שיש לאתרן. הרמה תלויה גם במספר התנאים שיש לעמוד בהם כדי לאתר את המידע הדרוש, לכן אם המידע שיש לאחזר מופיע בסדר עוקב. הרמה תלויה גם בחשיבות המידע, בהיכרות קודמת עם

המידע, ובהקשר. מאפיינים רלבנטיים אחרים: מורכבות הטקסט ונוכחות מידע מתחרה.

באשר לפירוש הטקסט, רמתו תלויה בסוג מיומנות הפרשנות הדרושה, החל מהקלה ביותר הדורשת זיהוי הרעיון המרכזי בטקסט, דרך משימות קשות יותר הדורשות הבנה של היחסים המתוארים בטקסט, ועד הקשות ביותר הדורשות הבנה של משמעות השפה בהקשר המסוים או הנמקה אנלוגית. הקושי תלוי גם באיזו מידה הטקסט מספק במפורש מידע או רעיונות שהקורא זקוק להם כדי להשלים את המשימה; חשיבות המידע הדרוש; וקיומו של מידע מתחרה. לבסוף, אורך הטקסט ומורכבותו וההיכרות עם התוכן שלו משפיעים גם הם על רמת הפירוש.

רמת הערכה ורפלקציה תלויה בסוג התהליך. הרמה הנמוכה ביותר דורשת קישורים או הסברים פשוטים המייחסים את הטקסט לניסיון חיצוני, והרמות הגבוהות יותר דורשות היפותיזה או הערכה. הקושי תלוי גם בידע הקודם שעל הקורא להביא לסיטואציית הקריאה; במורכבות הטקסט; ברמה של הבנת הטקסט הנדרשת; ובאיזו מידה מפנים את הקורא באופן מפורש לגורמים רלבנטיים למשימה ולטקסט.

#### אוריינות קריאה – גישת IEA (מחקר, PIRLS 2002)<sup>2</sup>

ברוח דומה, אך מצומצמת בהרבה, הוגדרה אוריינות קריאה גם במחקר בינלאומי אחר (PIRLS) המיועד לילדי כיתות ד'. PIRLS נערך בחסות ארגון IEA, ארגון המתמחה בהערכת הישגים במדינות שונות. במחקר PIRLS הוגדרה אוריינות קריאה כ"יכולת להבין ולהשתמש בשפה כתובה כפי שנדרש על ידי החברה ו/או הפרט. קוראים צעירים יכולים לבנות משמעות ממגוון טקסטים. הם קוראים כדי ללמוד, להשתתף בקהילת קוראים, ולהנאה" (PIRLS, 2001, p. 33, תרגום חופשי).

ניתוח הגדרה זו מצביע גם הוא על שלושה ממדים: תוכן, תהליכים והקשרים, אם כי המגוון הכלול בכל אחד מהם קטן בהרבה בהשוואה לגישת PISA. גם במחקר PIRLS, מימד התוכן מתייחס למגוון טקסטים. הטקסטים שנבחרו במחקר זה הם טקסטים הנמצאים בזיקה לקריאה חווייתית, וטקסטים הנמצאים בזיקה לקריאה אינפורמטיבית לצורכי לימוד ושימוש בידע. הסוג הראשון כולל בדרך כלל סיפורים המתארים אירועים דימוניים ו"אמתיים", דמויות, אווירה, רגשות ורעיונות, בעוד שהסוג השני כולל מאמרים מידעיים ומתן הוראות.

PIRLS ממשיך ומפרט את התהליכים וההקשרים הכרוכים בקריאה חווייתית ובקריאה אינפורמטיבית. בקריאה חווייתית, הקורא צריך לקרוא את הטקסטים בזיקה לחווייתו, לרגשותיו, לרגישותו לשפה ולידע הטקסטואלי שלו. קריאה אינפורמטיבית, לעומת זאת, מתייחסת לטקסטים המתארים את העולם שבו אנו חיים, כיצד הוא פועל, ומדוע האירועים מתרחשים בו כפי שהם מתרחשים. טקסטים אינפורמטיביים אינם בהכרח טקסטים מילוליים רציפים, והם יכולים להציג אינפורמציה בצורות שונות, כפי שתיארנו לעיל.

מחקר PIRLS ממשיך ומגדיר מה מסוגל לבצע תלמיד כיתה ד' ברבעון התחתון, ברבעונים האמצעיים, וברבעון העליון בתחומי אוריינות קריאה. באשר לקריאה חווייתית, תלמיד ברבעון התחתון יכול לשחזר במדויק פרטים אודות שתי דמויות ו/או שתי אפיוזודות המתוארות בסיפור. כמו כן הוא יכול לאתר חלקים בסיפור ולהשתמש בהם כדי להבין את המסקנות שמתוארות בטקסט. באשר לקריאה אינפורמטיבית, תלמיד ברבעון התחתון יכול לשחזר במדויק עובדות על אנשים, מקומות וחיות. הוא מסוגל לאתר משפטים שבהם מתוארת אינפורמציה רלוונטית להסקת מסקנות המתוארות בטקסט. יש לציין, כי גם ברבעון התחתון, תלמידים מסוגלים לקרוא טקסטים הכוללים אינפורמציה לא מילולית ולא רציפה, כגון מפות, תרשימים, דיאגרמות וצילומים.

לעומת התלמיד ברבעון התחתון, התלמיד ברבעון העליון מסוגל לערוך השוואות בין הדמויות והאירועים. הוא מסוגל להסביר את היחסים בין הדמויות והאירועים ולתמוך את הסבריו על ידי ציטוטים מהטקסט. כמו כן הוא מבין את דרכי עיצוב הטקסט, כגון אמצעים ליצירת אווירה, האנשה ומסרים אבסטרקטיים. באשר לטקסטים אינפורמטיביים, התלמיד ברבעון העליון יכול לשחזר מידע הנתון בטקסט, להסיק מסקנות ולבצע הקשרים על בסיס הכתוב בטקסט, להבין את הטקסט ברמה גלובלית, להבין מטפורות פשוטות ולהשוות בין סוגי טקסטים שונים.

ההבדל הבולט ביותר בין שתי הגדרות אוריינות קריאה שהובאו לעיל הוא העובדה כי במחקר IEA חסרה התייחסות מפורשת להערכת הטקסט ולהפעלת שיקול דעת בזיקה לידע, לרעיונות ולחוויית שהקורא מביא אתו לסיטואציות הקריאה. הבדל זה הוא עקרוני ואינו קשור לגיל התלמידים הנבחנו (כיתה ד' לעומת גילאי 15, במחקר IEA ו-OECD, בהתאמה). על פי גישת PISA, הקורא האורייני חייב לדעת להתייחס באופן ביקורתי למידע המוצג בפניו. על פי תפיסה זו אין די בכך שאורייני ידע ל"שלוף אינפורמציה" מהעיתון או מדוח כספי. עליו לדעת כיצד להעריך את המידע המוצג, מה רלוונטי ומה לא, האם המידע נמצא בהלימה למידע אחר הידוע לו, וכיו"ב. אפילו תלמיד ברמה הנמוכה ביותר (רמה 1) צריך לדעת כיצד ליצור הקשרים בין המידע שבטקסט ובין "ידע יומיומי" שרכש בבית-ספר או מחוצה לו, נוסף ליכולתו

לשלוף אינפורמציה ולהבין את המסרים המוצגים בטקסט באופן מפורש. לעומת הגדרה רחבה זו, בתפיסת IEA התלמיד ברמה 1 צריך רק לדעת לשלוף אינפורמציה ולהבין את המידע הכתוב בטקסט באופן מפורש.

### אוריינות קריאה – גישת המשוב הארצי בישראל<sup>3</sup>

בניגוד להגדרה הרחבה של אוריינות קריאה שניתנה במחקר PISA ואפילו במחקר PIRLS, במשוב הארצי הישראלי בשפת אם לכיתה ח', אוריינות קריאה הוגדרה בצורה הרבה יותר מצומצמת. במבחן המשוב הארצי בשפת אם נכללו שלושה סוגי טקסטים בלבד: טקסט מידעי, טקסט טיעוני וטקסט ספרותי. כל הטקסטים הם מילוליים ורציפים. יתרה מזו, במשוב הישראלי "נפסלה האפשרות להשתמש בטקסטים הלקוחים מספרי הלימוד במקצוע מסויים (למשל היסטוריה), מחשש שהביצוע במטלות הנלוות עלול להיות תלוי בידע מוקדם של התלמיד ולא רק בכשירות הבנת טקסט. הוחלט להשתמש בטקסטים השווים לכל נפש, שאינם דורשים ידע ספציפי" (המשוב הארצי למערכת החינוך, 1998, עמ' 34). שלוש רמות ההבנה נבדקו במסגרת טקסט מידעי וטיעוני.

א. הבנה ברמה מילולית סמנטית, כלומר: הבנת מילה, ביטוי או משפט מתוך הקשר;

ב. הבנה ברמת הטקסט, הכוללת: הבנת הטקסט ברמת הפסקה; והבנה גלובלית של הרעיון ו/או המסר העיקרי של הטקסט, והיחסים שבין חלקי הטקסט בזיקתם לרעיון או למסר העיקרי;

ג. הבנה ברמת הפירוש, כלומר: הבחנה בין השתמעות מפורשת (מתוך הנאמר בטקסט) לבין פירוש אישי, ביקורת, תגובה אישית והבנת האמצעים הרטורטיים המשמשים להעברת מסרים ועמדות בטקסט (שם, עמ' 37).  
באשר לטקסטים ספרותיים, נבדקו שני היבטים:

א. פענוח משמעויות הגלומות בטקסט הספרותי: החוויה או הרעיון, סיטואציה בינאישית, מצב הנפש של הדמויות, ושחזור האירועים של סיפור המעשה על פי סדרם הכרונולוגי.

ב. תפקידן של דרכי העיצוב, לרבות: דרכי אפיון של דמות (אישיותה ומניעיה), עיצוב מטפורי וסמלי, הבנת רכיבים מבניים בולטים (כגון: ניגודים או אנלוגיות והדרגה), והבנת תרומתם של קטעי תיאור ליצירת אווירה או לשיקוף הלכי רוח.

<sup>3</sup> המשוב הארצי למערכת החינוך, משרד החינוך, התרבות והספורט, ירושלים.

למרות שמלכתחילה שלוש רמות ההבנה של טקסטים טיעוניים ומידעיים הוגדרו בצורה היררכית, בפועל ההיררכיה לא נשמרה. ממוצע הציונים ברמת הבנה מילולית היה נמוך מהממוצע ברמת הבנה לוקלית הן לגבי טקסט טיעוני (70.7 ו-75.8, בהתאמה) והן לגבי טקסט מידעי (74.6 ו-78.7, בהתאמה). עוד מתברר, כי לגבי טקסט טיעוני ממוצע הציונים בהבנה גלובלית היה הגבוה ביותר, גבוה אפילו מהבנה לוקלית או סמנטית. לעומת זאת, יכולתם של הילדים לפרש, לבקר או להגיב תגובה אישית על טקסט טיעוני (רמת הפירוש) היה נמוך מאוד (ממוצע 64.8), נמוך מכל הרמות האחרות. לא כך המצב לגבי טקסטים מידעיים. לגבי טקסטים אלה, הבנת הטקסט ברמה הגלובלית היתה נמוכה מהרמה הסמנטית והלוקלית, אך ממוצע הציונים ברמת הפירוש היה גבוה יותר. ייתכן כי ההיררכיה המצופה לא נשמרה בגלל הקושי הדיפרנציאלי של השאלות ברמות השונות. עם זאת, ייתכן, כי כדי להבין טקסט ברמה גלובלית, אין צורך להבין כל מילה.

לעומת טקסטים מידעיים וטיעוניים, בטקסט הספרותי לא היה הבדל בין הבנה גלובלית להבנה ברמת הפירוש, ואילו ממוצע הציונים בהבנת תפקידן של דרכי העיצוב היה נמוך מאוד (33.1). גם במקרה זה קשה להכליל את הממצא. הבנת טקסט ספרותי במשוב הישראלי התבססה על ארבעה סיפורים קצרים ומספר השאלות בכל רמה היה קטן (8 שאלות בהבנה גלובלית, 8 ברמת הפירוש, ו-5 בהבנת דרכי העיצוב). יתרה מזו, ייתכן מאד כי התלמידים הישראליים לא למדו את דרכי העיצוב באותו היקף ובאותו הדגש כמו את פענוח המשמעויות הגלומות בטקסט הספרותי. ייתכן גם, כי הטקסטים שנבחרו לא היו מעניינים, משמעותיים ו/או רלוונטיים לתלמידים.

### השתמעויות למערכת החינוך

אין ספק, כי אוריינות קריאה היא הבסיס לכל הלימודים בבית הספר ולאורך כל החיים (life long learning). תלמיד בעל אוריינות קריאה נמוכה יתקשה להשתלב במהלך הלימודים, ובהיותו בוגר יהיה לו קשה להשתלב בחברה יצרנית העתירה במידע ומבוססת על קשת רחבה של אוריינויות. כיוון שכך, ראוי שמערכת החינוך בפרט והחברה בכלל ישקיעו את מירב המאמצים כדי לקדם ולשפר את אוריינות תלמידיה.

הניתוחים ההשוואתיים שהוצגו לעיל מראים כי תפיסת האוריינות במערכת החינוך הישראלית מצומצמת בהשוואה למדינות מתועשות אחרות. תלמידיו של עם הספר מתמקדים בעיקר בטקסטים כתובים עתירי מלל ורציפים. יש מעט התייחסות לטקסטים שבהם המידע מוצג בצורה שונה, על ידי דיאגרמות, תרשימים, גרפים, מפות או צילומים. אלה, אינם מוצגים בדרך כלל בשיעורי ספרות, אלא בשיעורים אחרים, כגון: מתמטיקה, מדעים, גיאוגרפיה. לפיכך ייתכן כי תלמידינו מתייחסים לטקסטים מסוג זה

כאל "טקסטים" במתמטיקה ובמדעים ולא כאל טקסטים ב"קריאה". מחוץ לבית הספר, התלמיד נחשף לעתים קרובות לטקסטים כתובים שבהם המידע אינו רק מילולי. מדובר לא רק בפרסומות, אלא גם בדוחות כספיים, במידע תקציבי, בתוצאות משחקי ספורט, בלוחות זמנים וכיו"ב. במאה ה- כ"א לא ניתן להסתפק באוריינות קריאה כל כך מצומצמת.

גם תהליכי הקריאה המתוארים במחקרי PISA ו- PIRLS מגוונים מאלה המתוארים במבחני המשוב הארצי הישראלי. במבחני המשוב הישראלי התהליכים הם בעיקרם "כמותיים-טכניים" (הבנת מילה, פסקה והטקסט כולו) בניגוד לפירוט הרב והמיומנויות הספציפיות המתוארות במחקרים האחרים. עצם איתור הידע והיומנויות הנדרשים באוריינות קריאה, מצביע על החשיבות הניתנת להם במערכות חינוך במדינות המתועשות. גם הדגש הרב, הניתן על הערכת הטקסט והפעלת שיקול דעת, חסר בגישה הישראלית.

לבסוף, ראוי להתייחס להקשרים ולסיטואציות הנמצאים בזיקה לאוריינות קריאה. אין מדובר רק בקריאה אינפורמטיבית או רק בקריאה חווייתית. הקשרי הקריאה רבים ומגוונים, ומן הראוי להדגיש את כולם בבית הספר. על הדלות הלשונית של תלמידינו מרבים לדווח. הדיווחים אינם מתייחסים בדרך כלל לעולים חדשים ו/או לתלמידים לקויי למידה. אלה, אינם כלולים בניחוח המימצאים של המבדקים הארציים. על כן, אין להניח כי הדלות הלשונית נובעת מקשיי שפה (עולים חדשים), והבעיה עמוקה הרבה יותר. המאמר הנוכחי מצביע על כיוונים העשויים להביא לשיפור המצב, בעיקר על ידי הגדרת הרכיבים הנדרשים בתחום זה.

#### אזכורים ביבליוגרפיים

- אבן שושן (2000), המילון החדש, תל-אביב: הוצאת הקיבוץ המאוחד
- המשוב הארצי למערכת החינוך – שפת אם (עברית) כתה ח'. משה"ח (1998) משרד החינוך, התרבות והספורט והמרכז הארצי לבחינות והערכה, ירושלים
- OECD (2001). *Knowledge and Skills for Life, First results from PISA 2000*, OECD (Organization for Economic Cooperation and Development), Paris
- PIRLS (2001), *IEA's Study of Reading Literacy Achievement in Primary Schools in 35 Countries*, IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement), Boston